

MUSIK IM UNTERRICHT

ZEITSCHRIFT FÜR MUSIK IN SCHULE UND LEHRERBILDUNG

Organ des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher

Heft 4 / 55. Jahr

Schriftleitung: Prof. Dr. Egon Kraus

April 1964

Y. 105-110

Günther Noll

Forschungsaufgaben in der Musikerziehung

In einer Zeit, wo andere Länder darangehen, ihre Musikerziehung stärker denn je auszubauen (z. B. die USA, Großbritannien, die Sowjetunion, Ungarn), wird in der Bundesrepublik der Anteil der musikalischen Erziehung im allgemeinen Volkswesen abgebaut.

Die Wahlfreiheit des Faches auf bestimmten Klassenstufen als Ergebnis der Saarbrücker Rahmenvereinbarung, der Schwund der musikerzieherischen Arbeit und, wie die jüngste Entwicklung in einigen Bundesländern zeigt, auch die Rückstufung des Musikunterrichts in die Kategorie der sogenannten „technischen Fächer“ beweisen mit Vehemenz, daß die verantwortlichen Schulbehörden gegenüber der Funktion der Musikerziehung in unserer Zeit einer Fehleinschätzung unterliegen, deren Folgen verheerend sein können. Vielerorts scheint noch die alte Auffassung vertreten zu sein, daß die Musik eine Sache von Spezialbegabung und daher nicht Bestandteil einer allgemeinen Menschenbildung sei.

Wie ist nun die Diskrepanz zwischen Auftrag und beschränkter Funktionsmöglichkeit erklärbar? Hat die Musikerziehung mit der schnellen Entwicklung unserer Zeit nicht Schritt gehalten? Hat sie nicht

vermocht, der übertragenen Verantwortung so viel Nachdruck zu verleihen, um die ihr gebührenden Rechte im Schulwesen zu erlangen? Sind es die unzureichenden Organisationsformen (Stundenzahl usw.), wie die einen sagen, ist es die Methodik, wie die anderen behaupten, oder müssen wir nicht vielmehr die Gründe im Zusammenwirken aller Faktoren erkennen, die vor allem mit der Entwicklung der Musik selbst und ihrer sich immer mehr aufspaltenden Differenzierung zusammenhängen?

Fest steht, daß eine Reihe wertvoller Kräfte an den äußeren Kampf um Anerkennung und Existenzbehauptung gebunden waren und sich der eigentlichen Aufgabe, der inneren Durchbildung des Faches, erst in zweiter Linie widmen konnten. „Ein Fach, dessen Vertreter sich in dauernder Abwehrstellung befinden, gerät leicht in Gefahr, mühsam errungene äußere Positionen für wichtiger zu halten als pädagogische Kategorien, die erst entwickelt werden müssen.“¹⁾

Erschwerend kam hinzu, daß sich einzelne Kräfte in einem unfruchtbaren Methodenstreit aufrieben und eine kontinuierliche Entwicklung nicht zuließen, wie in gleicher Weise die seit 50 Jahren erfolgten Wechsel der politischen Verhältnisse die jeweiligen Ansätze dazu wieder zerstörten. So sah

sich die Musikerziehung von verschiedenen Seiten ständig angegriffen, auch mißbraucht, so daß es ihr bis heute noch nicht gelungen ist, ein gültiges System einer wissenschaftlich begründeten Musikerziehung und deren Grundlagen zu schaffen.

Es kann sich dabei niemals um eine „Intellektualisierung“, „Versachlichung“ oder „Verwissenschaftlichung“ eines künstlerischen Faches handeln. In einer Zeit aber, wo die Forschung als Voraussetzung weiteren Fortschritts integrierender Bestandteil aller Wissenschaften und Künste geworden ist, kann es sich die Musikerziehung nicht leisten, dieser allgemeinen Entwicklung fernzubleiben. Sie würde sich selbst isolieren und von den „mühsam errungenen Positionen“ noch mehr verlieren. Gerade mit Hilfe der Forschung wird es leichter sein, die immer noch herrschenden Vorurteile, besonders der Schulmusik gegenüber, zu beseitigen. Exakte wissenschaftliche Nachweise können nicht mehr mit allgemeinen Ausreden abgetan werden. Aber diese sind wir in entscheidenden Positionen noch schuldig geblieben, bzw. die Ansätze dazu wurden noch nicht in dem Maße ausgebaut, wie es nötig wäre. Die wissenschaftliche Forschung im Fachgebiet Musikerziehung ist daher einer äußeren und einer inneren Aufgabe verpflichtet. Sie muß

1. wesentlich mit dazu beitragen, die organisatorischen Bedingungen zu sichern, den eigenen Lebensraum also, ohne den alle Bemühungen Selbsttäuschung bleiben müssen, und
2. das Fach von seiner inneren Struktur her auf der Basis einer tragfähigen allgemein-pädagogischen Grundlage fundieren, d. h. seine Aufgaben- und Zielstellung im ganzen und die Vielfalt seiner didaktischen und künstlerischen Aspekte im einzelnen.

Abgesehen von den Bemühungen Karl Christian Friedrich Krauses (1781–1832)²⁾ um eine wissenschaftliche Grundlegung der Musikerziehung, setzt die eigentliche wissenschaftliche Erforschung musikpädagogischer Fragen erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein, und hier noch nicht als eigenständige Forschung, sondern im Bereich der Musikwissenschaft. Große Persönlichkeiten, die gleichzeitig als Forscher und Erzieher tätig waren, wie Hugo Riemann und Hermann Kretzschmar, setzten sich für eine bewußte pädagogische Auswertung wissenschaftlicher Erkenntnisse ein. Vor allem war in Hermann Kretzschmar, der gleichzeitig der Musikhochschule, dem Universitätsinstitut für Musikwissenschaft und dem Institut für Kirchenmusik (der späteren Akademie für Kirchen- und Schulmusik) in Berlin als Direktor vorstand, eine Persönlichkeit gegeben, die Musikerziehung und Musikwissenschaft als Einheit betrachtete. Die zunehmende Ausweitung und Spezialisierung der einzelnen Fachgebiete machte jedoch nach seinem Tode drei getrennte Ordinariate erforderlich. Die Zeit nach dem ersten Weltkrieg brachte, vor allem ge-

gen Ende der zwanziger Jahre, eine breite Entfaltung musikpädagogischer Forschung, und eine Reihe hervorragender Persönlichkeiten machte sich um sie verdient. Zu ihnen gehörten Leo Kestenberg, Georg Schünemann, Hans Mersmann, Fritz Reuter, Richard Münnich, Richard Wicke, Josef-Maria Blattau u. a. Sie bemühten sich um die Einheit von wissenschaftlicher Forschung und musikpädagogischer Praxis. 1933 wurden jedoch diese fruchtbaren Ansätze jäh unterbrochen. Nach 1945 führte die Teilung Deutschlands in vier Besatzungszonen zu unterschiedlichen Ausbildungswegen der Musikerzieher. Die ohnehin schon erfolgte Dezentralisierung wurde nun noch mehr zersplittert. So bestehen heutzutage eine Reihe der verschiedensten Ausbildungsformen und -institutionen. Da sie aber wesentliche Träger der musikpädagogischen Forschung sind – oder sein sollten –, ist auch in dieser Zersplitterung ein Grund mehr zu erkennen, daß trotz bedeutender Einzelleistungen noch keine allgemeingültige Grundlage geschaffen werden konnte.

Es wäre eine vordringliche Aufgabe, alle bisher erschienenen wichtigen Arbeiten in einer Bibliographie des musikpädagogischen Schrifttums, etwa als „Repertorium der Musikerziehung“, zusammenzufassen, zu vervollständigen und fortzuführen.³⁾

Ein Teil der musikpädagogischen Forschung lag, wie bereits erwähnt, in den Händen der Musikwissenschaft. Sie sieht ihre Aufgabe in der „wissenschaftlichen Erfassung aller Gegebenheiten der Musik und des Musiklebens im weitesten Sinne“⁴⁾ und zählt damit die Erforschung musikpädagogischer Gegenstandsbereiche zu ihren legitimen Aufgaben. Das wird an einer Reihe von Forschungsarbeiten mit musikpädagogischer Themenstellung deutlich. Da sich aber der Rahmen ihrer Forschungsbereiche immer mehr ausweitet, kann sie sich lediglich Teilkomplexen oder Einzelfragen der Musikerziehung widmen. Den Erfordernissen unserer Zeit kann jedoch nur eine eigenständige Forschung gerecht werden, die von den Kräften der Musikerziehung selbst getragen wird und in enger Verbindung mit der täglichen Unterrichtspraxis und Erziehungsarbeit die vordringlichen Probleme zu lösen hat. Gleichzeitig wird in Zukunft eine bessere Koordinierung und engere Zusammenarbeit mit der musikwissenschaftlichen Forschung angestrebt werden müssen, weil beide Wissenschaften eine Reihe gemeinsamer Aspekte haben, die sich gegenseitig zu ergänzen und zu befruchten vermögen. Darüber hinaus hat die musikpädagogische Forschung mit allen Institutionen, die musikerzieherisch tätig sind oder musikerzieherische Anliegen zu vertreten haben, zusammenzuarbeiten. Die vielfältigen Formen der Bildungsinstitutionen innerhalb des allgemeinen Schulwesens, innerhalb der Jugend- und Volksmusikschulen, innerhalb des Sektors der Musikschulen, Konservatorien,

Die moderne Schule

Unterricht in einer Volksschule
in Hamburg



Musikakademien und -hochschulen bestehen mit ihrem reichen speziellen Erfahrungsschatz nebeneinander. Sie alle müßten sich zusammenfinden, denn schließlich geht es um ihr großes, gemeinsames musikpädagogisches Anliegen. Wenn Egon Kraus davon spricht, daß eine zukünftige Musikerziehung nicht ohne Planung sein kann, zu der sich „alle pädagogischen Verbände, Kulturverwaltungen und Bildungseinrichtungen zusammenfinden müssen“⁵⁾, so gilt das erst recht für die wissenschaftliche Forschung.

Das könnte auch seine praktische Realisierung in Gestalt einer Forschungsgemeinschaft der Musikerzieher finden, wie sie in ähnlicher Weise bereits auf anderen Sektoren bestehen. In den Vereinigten Staaten existiert schon seit vielen Jahren eine derartige Forschungsgemeinschaft für Fragen der Musikerziehung, die sogar eine eigene Zeitschrift (*Journal of Research in Music Education*) herausgibt, eine Publikation der „Music Educators National Conference“. 1957 legte sie bereits den 2. Band der „Bibliographie of Research Studies in Music Education, 1949–1956“ vor, der allein über 2000

Titel enthält. Auch bei uns wären derartige Voraussetzungen gegeben. Der Verband Deutscher Schulmusikerzieher scheint mir der legitime Träger einer solchen Forschungsgruppe zu sein, nicht nur, weil er die Musikerzieher aller Schulgattungen des allgemeinen Bildungswesens zusammenfaßt, sondern auch in den vergangenen Jahren in seinem Fachorgan „Musik im Unterricht“ und vor allem während der Bundesschulmusikwochen Forschungsthemen behandelte und die Ergebnisse musikpädagogischer Forschung zur Diskussion stellte. Ein Koordinierungsausschuß müßte gebildet werden, der die bisherigen und laufenden Arbeiten über den Rahmen einer Bibliographie hinaus zusammenfaßt und sie einem größeren Ganzen einordnet, gleichzeitig aber einen Forschungsplan ausarbeitet, der schwerpunktmäßig die vordringlichsten Aufgaben umfaßt. Dazu gehört natürlich ein Mitarbeiterstab, der neben seinem Fachkönnen und seiner Begeisterungsfähigkeit auch die Hingabebereitschaft mitbringt, das zusätzliche große Zeitopfer aufzubringen, die diese Arbeiten jedem Beteiligten abfordern. In den Reihen der Dozenten-

schaft der pädagogischen Hochschulen, Hochschul-institute und Musikhochschulen und der in der praktischen Schularbeit stehenden Lehrer sind meiner Überzeugung nach genug Kräfte vorhanden, die mitarbeiten würden bzw. bereits tätig sind, wie ihre Arbeiten beweisen. Hier liegt auch noch ein großes Reservat von ungenutzten Erfahrungen.

Die Fülle des zu bearbeitenden Stoffes und seiner vielen Details wird es notgedrungenmaßen mit sich bringen, Forschungsschwerpunkte für einen bestimmten Zeitraum festzulegen. Von Zeit zu Zeit müßten Zusammenkünfte stattfinden, die der Auswertung und dem Erfahrungsaustausch dienen. Wichtig wäre, daß Publikationsmöglichkeiten für die Arbeitsergebnisse gefunden werden, vielleicht in Form von vollständigen Veröffentlichungen wichtiger Referate oder knapper Kompendien.

Mir scheint bei allen diesen Aufgaben der unmittelbare Bezug zur Praxis sehr wichtig zu sein, d. h. die Frage: Welche Ergebnisse lassen sich aus den Beobachtungen als allgemeingültige Kategorien, Prinzipien, ableiten, und wie können sie unmittelbar für die Praxis wirksam werden?

In die Arbeit dieser musikpädagogischen Forschungsgruppe müssen ferner die Ergebnisse der modernen Pädagogik, Psychologie und Soziologie einbezogen werden. Besondere Fachkonferenzen müßten in Zusammenarbeit mit Forschungsgremien dieser Wissenschaften Themen gewidmet sein, die z. B. ein allen gemeinsames Problem von den verschiedensten Aspekten her behandeln (etwa: „Positive und negative Einflußfaktoren der modernen Massenmedien und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes“), wobei die zu diesem Thema unmittelbar aus der Soziologie erwachsenen Komplexe „Musikerziehung und technische Mittel“, „Musikerziehung und Rundfunk“, „Musikerziehung und Fernsehen“ eigene große Forschungsgebiete für sich bilden.

Musikalische Grenzbezirke müßten in gleicher Weise einbezogen werden. Wenn z. B. die Musiktherapie in erster Linie ein medizinisches Anliegen vertritt, so sind ihre Ergebnisse im Hinblick auf die physiologischen Auswirkungen der Musik, die in keiner Weise bisher für die allgemeine Musikerziehung ausgewertet worden sind, doch höchst aufschlußreich und wichtig für unsere Arbeit.

Es gibt weitere Berührungspunkte mit Gremien, die ihre Arbeit unter ein ganz spezifisches Thema gestellt haben, wie z. B. das Institut für Neue Musik und Musikerziehung, das sich speziell den Problemen der Verbindung zwischen Neuer Musik und Musikerziehung widmet.

Die Zusammenarbeit mit anderen Fachverbänden der musikalischen Erziehungs- und Jugendarbeit, wie sie sich in der Praxis schon erfreulich eingespielt hat, braucht hier nicht besonders hervorgehoben zu werden.

Daß der Deutsche Musikrat, die Dachorganisation der deutschen Musikverbände, sich den offenen Fragen der Musikerziehung nicht verschließt, wird an seinen Denkschriften und der Publikationsreihe „Musikalische Zeitfragen“ deutlich. Die neueste Veröffentlichung „Musikberufe und ihr Nachwuchs – Statistische Erhebung 1960/61 des Deutschen Musikrates“, Mainz 1962⁶⁾ ist eine Forschungsarbeit allerersten Ranges, deren Auswertung und Schlußfolgerungen für die Musikerziehung von aktueller Bedeutung sind.

Über die Zusammenarbeit im nationalen Rahmen hinaus besteht in der International Society for Music Education ein internationales Forum, das der Forschung in der Musikerziehung ebenfalls breiten Raum widmet.⁷⁾

Es gibt also genug Ansatzpunkte und Vorbilder einer fruchtbaren Teamarbeit. Sie in den Bereich der Musikpädagogik zu übertragen, muß uns gelingen. Das ist kein einfacher und schmerzloser Prozeß. Die häufige Befrachtung mit Ideologien und vorgefaßten idealisierten Leitbildern verführte oft dazu, für eine bestimmte geschichtliche Situation als richtig erkannte Leitsätze zu zementieren, sie in eine Welt zu transponieren, deren Entwicklung längst zu völlig veränderten Umweltbedingungen geführt hat. Der gewaltige technische Fortschritt und seine Konsequenzen für den musikalischen Bereich stellen uns vor neue Situationen, die eine Anpassung erfordern, weil wir sonst Gefahr laufen, daß uns der Mensch, das Kind, nicht mehr versteht und wir umgekehrt ratlos vor ihm stehen. Ideologische Befangenheit muß einer sachlichen Begegnung weichen. Hier wird auch die wissenschaftliche Forschung ein Bindeglied sein müssen, da sie sich ausschließlich von sachlichen Erwägungen her leiten lassen muß.

Es genügt auch nicht mehr, bestimmte Kategorien der Nachbarwissenschaften einfach auf die Musikerziehung zu übertragen. Es ist in der Vergangenheit viel zu wenig beachtet worden, daß diese ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. So hat die Musikerziehung berechtigterweise ihre psychologischen Grundlagen aus der Musikpsychologie bezogen, die selbst wiederum vieles aus der allgemeinen Psychologie übernommen hat. Es wird in Zukunft nicht ohne Herausbildung einer eigenständigen Psychologie der Musikerziehung (die Teil der allgemeinen Musikpsychologie ist) möglich sein, die psychologische Grundlegung unseres Faches, die wiederum Teil der allgemeinen wissenschaftlichen Fundierung ist, voranzutreiben. Die bisher zumeist nur auf einzelne Phänomene des musikalischen Hörens beschränkte Forschung (häufig nur in Hörversuchen experimentell untersucht) hat sich jedoch dem Gesamtkomplex „Mensch und Musik“ in allen seinen psychologischen Bereichen und Bedingungen zu widmen. Für die Musikerziehung ist diese komplexe Erfassung der psychologischen Phänomene unter dem Aspekt der Entwick-

lung des Kindes und des Jugendlichen in allen einzelnen Phasen und deren Bedingungen eines der wichtigsten Anliegen.

Es geht dabei nicht um die musikalische Begabung des Kindes und Jugendlichen in allen ihren Erscheinungsformen allein, sondern um die Musikalität als menschliche Grundanlage überhaupt. Die Dringlichkeit dieser psychologischen Forschungsaufgaben sowie das Wissen um Vielfalt und Umfang der dazugehörigen Einzeluntersuchungen veranlaßten Heinrich Pape († 1963), die Gründung eines „Psychologischen Arbeitskreises der Musikdozenten“ vorzuschlagen.⁸⁾

Die Einbeziehung der anthropologischen Dimension, d. h. die Erforschung des zu erziehenden Menschen „immer wieder neu aus der immer wieder neuen Gegenwart und Wirklichkeit“⁹⁾, macht die musikpädagogische Forschung zur ständigen Notwendigkeit, zu einem Prinzip, das unsere Arbeit stetig begleiten muß.

Im einzelnen ergeben sich für die Forschung eine Fülle von Aufgaben, die aus den vielfältigen Problemstellungen des gesamten Bereiches der Musikerziehung resultieren. Dazu gehört z. B. die Klärung der Begriffe, das Bemühen um eindeutige Definitionen. Allein die Beantwortung der Frage: „Was ist Musikerziehung?“ gewinnt je nach Art der Interpretation die verschiedensten Aspekte und erschwert dadurch eine klare Begriffsbestimmung. Auf dem großen Problemfeld Liedgut wird die Forschung ständig um die Untersuchung aller Phänomene bemüht sein müssen, die mit dem Lied, dem Singen und ihren sich in unserer Zeit fortwäh-

rend verändernden Bedingungen zusammenhängen. Eine andere wichtige Aufgabe besteht in der Erarbeitung der Grundlagen einer Didaktik des Musikhörens, deren Aspekte für die Volksschule mit besonderer Sorgfalt behandelt werden müssen. Weitere Forschungen müßten sich der Kinderstimme, ihrer Entwicklung und besonders ihrem Umfang widmen, der vermutlich größer ist, als bisher angenommen wurde. Auf dem Gebiet der chorischen Stimmbildung müßten mehr als bisher die psychologischen und damit auch musikalischen Aspekte untersucht werden, da sich nicht nur physiologische Prozesse abspielen, sondern auch Einschwingvorgänge, die den ganzen Menschen erfassen und deren musikalische Komponente nicht unwesentlich erscheint. Schließlich darf die historische Forschung nicht unerwähnt bleiben, die unter neuen Aspekten betrieben werden muß. Eine wissenschaftlich fundierte Musikerziehung kann als Ganzes ohne ein genaues Wissen um ihre Geschichte nicht auskommen. Historische Erkenntnisse helfen sogar, neue Kategorien für die Gegenwart zu gewinnen. Wichtige Quellen der Musikerziehung müßten in Übersetzungen bzw. Auszügen wieder zugänglich gemacht werden, ebenso bedürfen die in den letzten drei Jahrzehnten erschienenen Arbeiten zur Geschichte der Musikerziehung und ihrer Methodik¹⁰⁾ einer Zusammenfassung und Weiterführung.

Den gesamten Raum überschauend, den die wissenschaftliche Forschung in der Musikerziehung mit all ihrer Problematik und Aufgabenfülle für unsere gegenwärtige und zukünftige Situation einnimmt, und die reale Wirklichkeit mit Größe und

Anmerkungen

¹⁾ Egon Kraus, Quantität und Qualität in der deutschen Musikerziehung, Vorträge der 5. Bundeschulmusikwoche in Stuttgart 1963, Mainz 1963, S. 13

²⁾ Walter Clemens, Karl Christian Friedrich Krause und die Anfänge einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, Päd. Diss., Berlin 1959

³⁾ Vgl. einzelne Vorarbeiten dazu: Internationale Bibliographie des Musikpädagogischen Schrifttums, hrsg. v. E. Kraus, Wolfenbüttel 1959; Bibliographie des Musikschritftums, hrsg. v. W. Schmieder, Hofmeister, Frankfurt/M., seit 1954; kleinere Literaturzusammenfassungen: in den Handbüchern der Musikerziehung, Potsdam 1931, hrsg. v. E. Bücken, Berlin 1954, hrsg. v. H. Fischer; in: Musik in Volksschule und Lehrerbildung, Musikalische Zeitfragen XI, Kassel 1961, hrsg. v. W. Wiora; in der MGG (Sachartikel „Musikerziehung“ und „Pädagogik der Musik“) Bd. IX, Sp. 1105 ff., Bd. X, Sp. 573 ff.), hrsg. v. F. Blume

⁴⁾ K. G. Fellerer, Einführung in die Musikwissenschaft, Hamburg 1956, S. 9

⁵⁾ Egon Kraus, Quantität u. Qualität — Breitenarbeit und Begabtenförderung in der deutschen Musikerziehung, in s. Anm. 1), S. 25

⁶⁾ Hrsg. von H. Saß und W. Wiora

⁷⁾ Vgl. Bericht der Internationalen ISME-Konferenz, Wien 1961, „Vergleichende Musikerziehung“, hrsg. von Egon Kraus, Mainz 1962, S. 42 ff.

⁸⁾ Heinrich Pape, Zur psychologischen Grundlegung der Musikerziehung, Musikalische Zeitfragen XI, 1961, S. 83

⁹⁾ W. Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Essen 1963, S. 79

¹⁰⁾ Georg Schünemann, Geschichte der Schulmusik, Berlin 1931, die ebenso wie W. Kühns „Geschichte der Schulmusik“ im vergriffenen „Handbuch der Musikerziehung“, hrsg. v. Ernst Bücken, Potsdam 1931, S. 5 ff., nicht mehr direkt zugänglich ist. Handbuch der Musikerziehung, Berlin 1954, hrsg. v. Hans Fischer, „Geschichte der Musikerziehung“ von Karl Rehberg, S. 27 ff. Grundlagen der Musikerziehung, Fritz Reuter, Leipzig 1962, S. 36 ff. MGG, Bd. IX, 1961, Sp. 1105 ff., Artikel „Musikerziehung“ von Renate Federhofer-Königs/Helmut Federhofer und Felix Oberborbeck

Umfang des Auftrages vergleichend, mag eher die Neigung zur Depression aufkommen als hoffnungsfrohe Zuversicht. Es mag gerade in Anbetracht der eingangs erwähnten Einschränkungen der Musikerziehung in der Schule und in der Lehrerbildung utopisch erscheinen, an die innere Durchbildung eines Faches heranzugehen, wenn nicht die entscheidenden Voraussetzungen — der musikbefähigte Volksschullehrer und der Musikfachlehrer der Oberstufe, beide vollakademisch ausgebildet, also das tragende Kräftepotential der Musikerziehung — gegeben sind. In der Tat

gibt es hier äußere Widerstände zu überwinden, die niemals allein von innen heraus beseitigt werden können. Aber die Bemühungen um eine wissenschaftliche Erforschung der musikerzieherischen Arbeit, das Ringen um Erkenntnis ihrer Funktionen im ganzen und im einzelnen sind unsere mächtigen Bundesgenossen. Nichts wäre schädlicher als ein untätiges Verharren in Lethargie und Mutlosigkeit. Es gilt vielmehr, kräftig anzupacken, an irgendeiner Stelle, um so Baustein zu Baustein zu fügen, an einem Gebäude mitzubauen, das noch vieler Stützen bedarf.

Winfried Pape

Zur Psychologie des Instrumentalunterrichts

Während in der Musikpädagogik Ansätze zu erkennen sind, mit Hilfe der Psychologie gültige Voraussetzungen und Bedingungen für die praktische Musikerziehung in der Schule zu schaffen, ist der Instrumentalunterricht heute noch fast ausschließlich an mehr oder weniger sehr subjektive Unterrichtsformen gebunden. Von graduellen Differenzierungen abgesehen, bestimmen hauptsächlich zwei „pädagogische“ Maximen den Gang der Instrumentalausbildung:

- a) Der Schüler muß so weit wie möglich die Spieltechnik des Lehrers kopieren.
- b) Dem „Wachsenlassen“ ist ein relativ großer Spielraum gegeben.

Die direkte Konfrontierung dieser beiden Unterrichtsformen macht ihre Einseitigkeit recht deutlich. Im ersten Fall wird der Schüler ohne Rücksicht auf seine geistig-musikalische Veranlagung und seine physische Konstitution — ein wesentlicher Gesichtspunkt — gezwungen, den Lehrer nachzuahmen. Die „Methodik“ beschränkt sich nicht selten auf Haltungskorrekturen und starres Festhalten an einem vom Lehrer für alle Schüler festgelegten Übungskanon. Bei der zweiten Unterrichtsform besteht trotz der Kontrollfunktion des Lehrers die Gefahr, daß einzelne positive oder negative Entwicklungsstadien nicht frühzeitig genug erkannt und damit die verschiedenen Entwicklungskurven in ihrer Tendenz nicht richtig beurteilt werden. Selbstverständlich müssen jedoch die Nachahmung wie auch das „Wachsenlassen“ Bestandteile einer Unterrichtsmethode sein. Eine unmittelbare Synthese beider Unterrichtsverfahren erscheint aber fraglich, weil die vorhandenen negativen Elemente verdoppelt würden. Als Ausweg bietet sich ein psychologisch fundierter Instrumentalunterricht an, dessen Methodik aus der Relation von Person und Sache resultiert. Im folgenden sollen einige wesent-

liche, von der allgemeinen und pädagogischen Psychologie erbrachte entwicklungspsychologische Ergebnisse auf ihre grundsätzliche Bedeutung für den Instrumentalunterricht untersucht werden. Dabei kann es sich zunächst nur um einen ersten Ansatz handeln, eine Arbeitsskizze also, die zu weiteren Untersuchungen anregen will. Das Ziel, der genannte psychologisch fundierte Instrumentalunterricht, wird erst dann erreicht sein, wenn unsere theoretischen Überlegungen in der Praxis bestätigt, erweitert oder berichtigt, die aufgeworfenen Fragen geklärt, neue oder im Rahmen dieses Aufsatzes nicht zu behandelnde Probleme (z. B. des Lehrer-Schüler-Verhältnisses) erörtert sind und eine Reihe von Einzeldarstellungen vorliegt, die das Bild so vollständig wie möglich rundet.

Jeder, der mit Erfolg ein Instrument erlernen will oder soll, muß neben der körperlichen Eignung als unbedingte Voraussetzung über eine geistig-musikalische und eine motorisch-manuelle Begabung verfügen. Bis zu einem gewissen Grade lassen sich beide Begabungsarten durch Testversuche [beispielsweise Hörfähigkeit, Reaktionen rhythmischer Ganzheiten¹⁾, manuelle Geschicklichkeitsproben] feststellen.

Nicht untersucht sind dagegen bisher die Entwicklungsmöglichkeiten und der Verlauf der einzelnen Entwicklungsphasen. Bis zu welchem Punkt kann man erkennen, ob eine gegebene motorisch-manuelle Begabung nicht nur für ein relativ einfach zu erlernendes Instrument (z. B. Blockflöte), sondern ebenfalls für ein unverhältnismäßig schwierigeres Instrument (etwa Violine) ausreicht? Wird bei genügender Plastizität von musikalischer und motorisch-manueller Veranlagung zwangsläufig eine interpretativ-reproduktive Fähigkeit entstehen, die für den guten Instrumentalisten unerlässlich ist? Und weiter: wie verhält sich die musikalische Begabung zu der motorisch-manuellen?